Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

Enseñar Lengua en el Segundo Ciclo

El hombre es un viviente de palabra. Y eso no significa que el hombre tenga la palabra, o el lenguaje, como una cosa, o como una facultad o como una herramienta, sino que el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra. Por eso actividades como atender a las palabras, criticar las palabras, elegir las palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etc., no son actividades hueras o vacías [...]. Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos.

Jorge Larrosa, Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.

En muchas escuelas, cuando los chicos y las chicas comienzan a transitar el Segundo Ciclo se encuentran con prácticas novedosas. Se inician en “rutinas” que, de una manera u otra, comunican significados, tal como la partición marcada del horario escolar en función de una clasificación explícita de los saberes escolares. Algo semejante ocurre con las prácticas de escritura y la materialidad en que estas se despliegan. Aunque parezca secundario, el habitual pasaje del soporte cuaderno al uso de la carpeta, que suele darse en este momento, implica prácticas identitarias, de cuidado, de orden, de separaciones temáticas y correlativos usos del tiempo escolar, que se relacionan con los procesos de escolarización y del “ser estudiante”, al tiempo que marcan hitos en el complejo proceso de construcción de la autonomía. “Ya son más grandes” y se los desafía a seguir conquistándola progresivamente: recorrido paulatino que reclama nuestra posición como adultos que incentivamos, apoyamos y enseñamos.

En buena medida, el logro de esa autonomía por parte de los niños está ligado a la continua ampliación de sus posibilidades como lectores y escritores; pero, a su vez, esta ampliación requiere que su experiencia anterior con respecto a la lectura y la escritura haya sido profunda.

En el transcurso del Segundo Ciclo, este proceso de conquista de la autonomía puede vislumbrarse a partir de ciertos indicios, por ejemplo, en el creciente entusiasmo que los chicos y las chicas manifiestan por la lectura de ficción y la escritura de textos personales, o bien en su deseo de intercambiar opiniones fundadas sobre lo que leen y escriben. Otro indicio significativo es que en esta etapa participan con mayor confianza y sentido crítico en las conversaciones sobre distintos temas (tomando una posición, buscando y expresando justificaciones a esas opiniones) y a la vez manifiestan mayor fluidez y corrección en la lectura y la escritura. Y uno de los aspectos centrales en este proceso es que los chicos desarrollan sus posibilidades de desnaturalizar su relación con el lenguaje, es decir, de tomar alguna distancia de él, ya sea a través de conversaciones sobre los sentidos y formas de las palabras, expresiones y textos, o de su implicación cada vez más consciente y libre en la escritura. Tal como sugiere Larrosa, piensan "cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, cómo nombramos lo que vemos y sentimos, cómo sentimos lo que vemos y nombramos" (Larrosa, 2003: 167).

Si todo lo humano está tejido de palabras, también estas se van tramando en nuestra relación con los otros. Esto se observa en los intercambios sociales en general, en los que se manifiesta de modo más o menos espontáneo. Y la escuela, en particular, constituye un ámbito privilegiado para que los niños reflexionen sobre su propia relación con el lenguaje. En este sentido, la presencia del adulto es crucial; en efecto, los niños necesitan el acompañamiento de otros, tanto para construir mayor confianza y sentido crítico, como para tomar distancia respecto de las palabras y reflexionar sobre el lenguaje. En la escuela, el docente es quien cumple la función de acompañarlos, pues pone sus saberes y su aliento a disposición de los chicos a través del diálogo. "Tramarse" en diálogo significa tener en claro que las historias, las opiniones y los razonamientos de los chicos, las formas en que los expresen, los disensos que manifiesten y las preguntas que formulen no solo tienen ingreso autorizado sino que son bienvenidos. Significa, asimismo, que en el aula se producen intercambios de ideas, convicciones y emociones diferentes (en los diálogos "verdaderos" los participantes desconocen lo que el otro tiene para decirles). Significa que debe ser posible hablar cuando se quiera, pero sin que la impaciencia por participar atente contra la escucha. Significa, por último, que se debe estar dispuesto a cambiar o ampliar lo que se pensaba al comienzo de la conversación, pero sin que la prepotencia de una voz o del "lugar que ocupa" obligue a nadie a decir lo que no piensa.

El lenguaje en la escuela

Tal como señalan diversos filósofos[1], somos seres de lenguaje. Somos conscientes de nuestro yo porque podemos nombrarnos; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros por medio de las narraciones que hemos escuchado y que podemos contar; nos proyectamos en el futuro y podemos imaginar alternativas porque tenemos lenguaje y hemos leído y escuchado historias; conocemos el mundo desde muy diversas experiencias, entre las que leer y escuchar son centrales.

La escuela es un lugar de lenguaje, en tanto que este es la vía privilegiada de transmisión cultural. En todas las áreas los chicos y las chicas narran historias; describen; dan sus opiniones; ensayan explicaciones sobre los fenómenos del mundo natural, sobre los sujetos y las sociedades; expresan sus emociones, sus inquietudes, sus preocupaciones. En todas hablan, escuchan, leen, escriben apropiándose de términos especializados y formas específicas de describir, explicar y argumentar. Efectivamente, el desarrollo del lenguaje oral y escrito en todas las áreas debe constituirse en uno de los ejes del proyecto escolar; solo así el proceso de alfabetización iniciado en el Primer Ciclo continúa y se afianza, y de esta manera sigue garantizando la distribución del conocimiento y se relaciona cabalmente con la igualdad de posibilidades para todos los chicos dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, ¿esto significa que Lengua es transversal? En el sentido de que el lenguaje oral y escrito es un instrumento privilegiado y común a todos los campos de conocimiento, sí. Pero entonces deberíamos preguntarnos cuál es la especificidad del área. Creemos que hay consenso en que el espacio de Lengua tiene como tareas fundamentales poner a disposición de todos unos bienes culturales específicos: la literatura y la reflexión sobre la lengua y los textos, ambos centrales en la desnaturalización de la relación con el lenguaje. Al mismo tiempo, Lengua asume con énfasis la enseñanza de la producción y comprensión de textos orales y escritos; de ahí la presencia de los ejes “Comprensión y producción oral” y “Lectura y escritura”, cuyos aprendizajes se presentan de manera explícita en el área.

[1] Entre otros: Cassirer, Gadamer, Ricœur, Wittgenstein, Derrida, Rorty, con distintos énfasis y para búsquedas filosóficas diferentes.

Lo que hoy sabemos, lo que hoy proponemos

El lenguaje, la lectura y la escritura han sido temas de reflexión en muy diversos campos del conocimiento que asumen perspectivas diferentes entre sí. Desde siempre, pero con más énfasis durante los últimos veinte años, la didáctica de la Lengua ha integrado estas reflexiones, en un intento –muchas veces logrado y otras no– de conjugarlas para pensar la enseñanza. Por lo demás, como en cualquier campo de conocimiento, las afirmaciones didácticas se van modificando a lo largo del tiempo, en reconstrucciones sucesivas que también asumen un "aire de época", porque se relacionan con las ideas pedagógicas de orden más general, que también varían en el tiempo.

De ahí el título: "Lo que hoy sabemos...", porque queremos enfatizar la idea de que lo que hoy se sabe o se piensa puede modificarse en el futuro. Sin embargo, esto no implica que no contemos con varias certezas y convicciones, y mucho menos que todas las de otras épocas hayan perdido validez. Hacia ellas vamos.

En cuanto a la oralidad

Los chicos que inician su recorrido en el Segundo Ciclo ya han aprendido a desenvolverse en el espacio escolar, cuyas formas de comunicación son diferentes de las de otros ámbitos. Durante los primeros años, la escuela ha asumido la responsabilidad –y, por lo tanto, la tarea– de lograr que se apropien de nuevas palabras, temas y formas de decir, que en algunos casos pudieron entrar en conflicto con sus saberes extraescolares. Por eso, la escuela siempre ha buscado tender puentes con los saberes que todos los niños traen consigo al comenzar su itinerario educativo formal. Sin embargo, la institución escolar también les brinda la posibilidad de acercarse a nuevos conocimientos y afianzar lo que ya saben. Esto no solo les permite conversar con personas fuera de su círculo familiar o barrial, sino también usar la lengua para informarse, aprender, expresar ideas y sentimientos, inventar nuevos mundos; aprender a contar y a describir mejor, a explicar, a opinar.

Por consiguiente, nuestro objetivo en Segundo Ciclo es ahondar en esos saberes, conjugando espacios de **conversación a propósito de lo que se lee y escribe** con momentos destinados específicamente a que los niños aprendan a desenvolverse frente a nuevos interlocutores, por ejemplo, en las **entrevistas** y en formatos no dialógicos como la **exposición oral.** Es importante recordar que esta última supone la formación de los chicos como estudiantes: la escucha de exposiciones a cargo del docente y de sus compañeros se articula necesariamente con la conversación y con formas de registro de lo escuchado (por ejemplo, la toma de notas); estas formas, aún incipientes en los primeros años, permiten que desarrollen prácticas de escucha cada vez más reflexivas. Si bien

el desarrollo de la oralidad en la escuela está muy imbricado con los textos escritos (véanse los *Cuadernos para el aula* de Primer Ciclo), los géneros orales que se suman en Segundo Ciclo (la entrevista y la exposición oral) requieren aun más esta interrelación, en tanto suponen numerosas e intensas articulaciones con la lectura y la escritura. De ahí que estos géneros orales sean abordados de manera sistemática en este ciclo, pues se considera que los niños ya han desarrollado cierta autonomía y fluidez para leer y escribir, y que ya son capaces de tomar cierta distancia crítica frente a los textos. Por ejemplo, las entrevistas requieren informarse sobre un tema, preparar las preguntas y tomar notas; todas acciones para las que se lee y escribe. De la misma manera, el trabajo con la exposición oral requiere momentos de escritura (por ejemplo, tomar notas al escuchar o para preparar la exposición) y de lectura (en los momentos de preparación).

La presencia de nuevos géneros orales no implica que dejemos de lado aquellos focalizados en Primer Ciclo: descripciones, instrucciones y, sobre todo, narraciones. Si bien la **narración** es central en el Primer Ciclo, su tratamiento no se limita a esta etapa. Por el contrario, la narración se trabaja a lo largo de toda la escolaridad, con niveles de complejidad creciente: renarraciones de historias leídas, escuchadas o presentes en el cine o la televisión, invención de narraciones a partir de diferentes consignas lúdicas, reformulaciones de relatos a partir del cambio de narrador, alteraciones en el orden cronológico, etc. De la misma manera, las conversaciones que se producen en el aula van asumiendo diferentes niveles de complejidad a lo largo de toda la escolaridad, ya que progresivamente estos intercambios se basan en temas más alejados de la realidad cotidiana y suponen mayores niveles de abstracción. Además, porque el docente propicia que los niños realicen aportes más extensos y que incluyan procedimientos lingüísticos particulares (comparar, ejemplificar, justificar, etcétera).

En un aula donde hay espacio para distintas conversaciones, para el cuchicheo, para el intercambio, para la duda y para las objeciones, se crea un clima que permite que los chicos desarrollen su oralidad. Sin embargo, sabemos que la abundancia de intercambios no basta: también es fundamental la intervención del docente que atiende al grado de participación de cada niño o niña, a la comprensión que van alcanzando y a la calidad de sus producciones; es importante, asimismo, que desarrolle estrategias variadas para que las producciones de los chicos sean cada vez más ricas, complejas y precisas. Por consiguiente, el maestro no es simplemente alguien interesado en lo que sus alumnos dicen (claro que sin un interés genuino cualquier intervención carece de sentido), sino que es alguien que les enseña a “decir” más y mejor.

En cuanto a la lectura

A lo largo del Primer Ciclo, los niños van logrando desenvolverse como lectores, en un doble sentido: por un lado, comienzan a incorporar las convenciones de lo escrito para leer de forma autónoma; por otro, van aprendiendo a moverse con mayor autonomía en la biblioteca, a conversar con cierta desenvoltura sobre lo que se lee y a elegir lecturas que los desafían y les interesan. En cuanto a los textos literarios, en esta etapa los niños no solo reparan en "lo que dice" el texto, sino que además comienzan a prestar atención a ciertos juegos del lenguaje, a algunos personajes típicos y a las convenciones de los géneros literarios.

Así pues, de acuerdo con la perspectiva asumida en los *Cuadernos para el aula* de Primer Ciclo, el proceso de alfabetización no consiste en pasar de las letras a las palabras, y de las palabras a las oraciones hasta llegar a los textos. Por el contrario, un genuino proyecto alfabetizador debe incluir a los niños desde un principio como lectores de textos completos. A tal efecto, el maestro de Primer Ciclo organiza situaciones de exploración del material escrito, de lectura en voz alta y de lecturas compartidas, en las que asume la lectura de unas zonas del texto y los niños leen otras por sí mismos. A través de estas situaciones, los chicos van ganando autonomía, ya que los docentes les van delegando paulatinamente responsabilidades sobre la lectura, y la conquista de esa autonomía los entusiasma para seguir leyendo, porque la lectura es más placentera cuando se presenta un desafío que podemos sortear.

Ahora bien, esta conquista paulatina de la autonomía no supone que en el Segundo Ciclo se abandonen ciertas prácticas habituales del ciclo anterior como, por ejemplo, la lectura en voz alta por parte del maestro. **La voz del maestro que lee en el aula** es quizá uno de los modos más poderosos para instaurar una comunidad de lectura. Si ser-lector-en-comunidad es participar activamente de un grupo en que la lectura es objeto de deseo, de intercambio, de goce y de desafío compartido, esa voz del docente que lee es uno de los ejes alrededor de los cuales circula la palabra leída. El docente de Segundo Ciclo, como lector entusiasta que en cada acto de lectura pone en juego toda su pasión, puede transmitir sentidos con los tonos de voz, con los ritmos (lee más rápidamente unas zonas, en otros casos lo hace detenidamente), con los silencios. Al leer para los niños, el maestro también relee o comenta lo que lee cuando advierte que hay alguna zona especialmente interesante (por su contenido o por la manera en que está expresada o porque simplemente le gustó mucho) o bien cuando considera que resulta más difícil de comprender; y, por supuesto, también acepta y valora las interrupciones de los chicos que preguntan o comentan algo respecto de lo que se lee. Esas decisiones durante la lectura no solo colaboran para que todos se sumerjan en el texto y lo vayan comprendiendo, sino que también resultan un modelo de cómo los lectores vamos

tomando distintas decisiones cuando leemos (por ejemplo, leemos más pausadamente una definición o un ejemplo, porque necesitamos darnos más tiempo para entender). En otras palabras, que los niños puedan leer textos de manera autónoma no significa que deba interrumpirse la lectura en voz alta por parte del maestro. Por el contrario, justamente es en esas lecturas compartidas donde se juega la posibilidad de seguir construyendo una comunidad de lectores, y es en esos momentos cuando se les acercan textos más complejos de los que pueden leer solos.

El desarrollo de la afición o el gusto por la lectura descansa, en gran medida, en la participación asidua en situaciones que permiten compartir lo leído, las emociones que la lectura produjo y las opiniones y comentarios que genera. Como señala Graciela Montes: “El lector busca al lector, y los vínculos entre lectores generan lectura; hay que habilitar la construcción de redes y ciudades lectoras, ricas, variadas y flexibles, siempre en obra” (Montes, 2001: 79).

Se trata, entonces, de generar **espacios de diálogo sobre lo que todos van leyendo** en el aula o en la biblioteca, espacios que no necesariamente parten de una pregunta formulada por el docente, sino de las asociaciones que los propios niños van realizando. Esos momentos provocan la lucidez lectora solo cuando se ofrecen buenos textos, literarios o no, que plantean desafíos a la inteligencia y a la imaginación. Además de estas conversaciones sobre los textos que se leen en el marco de la escuela, es importante hablar de otros libros, películas, historietas, series, que los niños o el docente quieran comentar. Compartir lo que “estoy leyendo...” y hacer referencia, aun de manera fragmentaria, a cuentos, poemas, novelas, obras de teatro, películas, historietas, series, muestra la vastedad del universo de lecturas posibles y convoca a los chicos desde la pasión por el conocimiento, por la ficción, por la lectura, por la palabra.

Cuando afirmamos que los niños deben continuar con el aprendizaje de la lectura, queremos decir que ese aprendizaje también implica, por ejemplo, que comiencen a **moverse con mayor soltura en las bibliotecas.** En otras palabras, el progreso de los chicos y las chicas en la autonomía lectora supone que dispongan de mayor cantidad de saberes para la búsqueda y elección de materiales escritos. En este sentido, es interesante continuar en Segundo Ciclo con las “mesas de libros”, es decir, momentos en los que el maestro y sus alumnos van a la biblioteca o solicitan un importante número de libros, con el propósito de explorar libremente los materiales. De esta manera, los chicos tienen la oportunidad de hojear libros, leer y dejar de leer, comentar, elegir uno para leer allí o en sus casas. Si tenemos en cuenta que es probable que la mayoría de los niños que ingresan a Segundo Ciclo no se mueva aún con la suficiente solvencia en este espacio, es conveniente que el docente y el bibliotecario continúen oficiando de mediadores y de guías. Esto supone, entre otras cosas, ayudarlos a manejar principios básicos de clasificación de los textos (por géneros, por áreas de conocimiento, por

temáticas, por autores, etc.) y conocer el acervo. Por lo demás, la orientación brindada por el maestro o por el bibliotecario les transmite la seguridad de que en el futuro, cuando tengan que consultar materiales o quieran leer en bibliotecas dentro y fuera de la escuela, podrán contar con alguien que oficiará de mediador.

La frecuentación asidua de la biblioteca de la escuela o de otra biblioteca cercana y la participación en las mesas de libros se asientan en el convencimiento de que **es fundamental la lectura de libros**. El trabajo con libros supone una relación diferente con lo escrito, ya que el lector necesita moverse entre índices, títulos y subtítulos, y así toma conciencia de que cada libro es una "totalidad" que lo está esperando para seguir leyendo. Además, la lectura no es ajena a la corporeidad, a las texturas de las hojas y de las tapas, a los colores y a los matices, al abrir, cerrar y hojear de contrabando. Un libro permite ser escudriñado, abierto al azar... El libro conserva cierto aire de "cofre", de enigma que promete ser descubierto.

Además de la lectura frecuente de muchos y variados textos, es importante generar situaciones que permitan que los niños desarrollen **habilidades lectoras estratégicas**, tales como la construcción de inferencias, la consideración de los paratextos, la consulta a otros materiales (por ejemplo, los diccionarios), las maneras de inferir el significado de las palabras nuevas para ellos, la consideración de las connotaciones y de distintas operaciones retóricas en los textos (definiciones, metáforas, etc.), entre otras. Asimismo, si bien no es el único signo de progreso en la lectura, es importante que al finalizar el ciclo todos logren leer de manera fluida y con entonación. A tal efecto, el docente selecciona textos y actividades para que los chicos pongan en juego distintas estrategias lectoras. Recordemos que el Segundo Ciclo es un momento de amplias posibilidades para el desarrollo de la lectura, siempre y cuando se presenten cada vez nuevos desafíos.

Por último, recalcamos la enorme **potencialidad de la literatura** y de la ficción en general, y por tanto su centralidad dentro del universo de lecturas que se proponen en el área. Por muy obvia que parezca, esta afirmación es necesaria puesto que a veces la inclusión de textos literarios en la escuela suele reducirse a unos pocos y pálidos cuentos por año.

La literatura ha sido definida como un género secundario[2], no porque sea un género "de segunda categoría", sino porque es un discurso que reelabora todas aquellas formas del lenguaje presentes en los llamados "géneros primarios", es

---

[2] Véase Bajtín M. (1989), "El problema de los géneros discursivos", en: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

decir, en los textos usuales de la comunicación cotidiana. Por su particular trabajo con el lenguaje, los textos literarios son sin duda alguna un trampolín para la lectura de textos correspondientes a cualquier género discursivo. Un lector que busca construir sentido, que necesita, que desea leer, se constituye en una relación asidua con los textos literarios.

En cuanto a la escritura

Si los primeros años de la escolaridad han sido potentes en cuanto al desarrollo de la escritura, al ingresar a 4° año/grado los niños ya escriben de forma autónoma textos que pueden ser comprendidos por ellos y por otros. Esto significa que ya han alcanzado los conocimientos iniciales sobre el sistema de escritura y la normativa, y también cierta conciencia acerca de las diferencias entre los estilos de comunicación oral cotidiana y los de los textos escritos. Por consiguiente, los niños suelen elegir intencionadamente algunas “formas de decir” que consideren más adecuadas para sus textos, en especial cuando trabajan con ciertos géneros discursivos. Una trayectoria alfabetizadora exitosa supone que la escritura de textos, en colaboración con el docente, en pequeños grupos y autónoma, ha sido una práctica habitual desde el primer año de la escolaridad.

Cuando decimos que los chicos deben seguir aprendiendo a escribir durante el Segundo Ciclo, nos referimos a la posibilidad de que escriban **textos más demandantes** por su extensión, por las características del género que enmarca la escritura, por el tipo de temas sobre los que se escribe, por los recursos que se ponen en juego (inclusión de diálogos, descripciones, fundamentaciones, comparaciones, ejemplos, etc.). Al mismo tiempo, a lo largo del Segundo Ciclo, los niños van desarrollando las posibilidades de revisar sus propios textos, es decir, no solo consolidan la práctica de la relectura y de la corrección de los escritos (que comienza ya en el Primer Ciclo), sino que lo pueden ir haciendo de manera más consciente, es decir, apelando a los aspectos de la normativa que van aprendiendo.

Con estos fines, en un aula de Lengua se entrecruzan **diversas formas de trabajo** –escritura colectiva, en pequeños grupos, solos– al mismo tiempo que se profundiza en el sentido de la escritura, en términos de la valoración de los procesos además de los productos, y la vivencia del desafío que constituye poner en texto las ideas, sensaciones, sentimientos, deseos. Las prácticas de lectura se entrecruzan también con las de escritura, y constituyen así un disparador potencial del deseo de escribir.

En toda situación de escritura, se ponen en juego saberes de distinto tipo. Esquemáticamente, diríamos que ese esfuerzo se orienta a resolver “qué digo” y “cómo lo digo”. En términos un poco más complejos, Maite Alvarado plantea esta cuestión con respecto a la enseñanza:

El desafío, en una situación de escritura, puede plantearse tanto desde el contenido (una tarea que demande un cruce inesperado o una relación nueva entre conceptos conocidos) como desde las restricciones retóricas (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo, por ejemplo). En este último caso, se plantea un problema retórico al escritor, y la restricción que el problema implica lo obliga a buscar recursos, modos de decir, lo que incide a su vez en la representación del contenido.
La enseñanza de la escritura entendida como desafío y basada en la resolución de problemas requiere un cuidado especial en la formulación de las consignas, esos enunciados que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver escribiendo.

Maite Alvarado, "La resolución de problemas", en: El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica, *Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2002 (fragmento).*

Así pues, toda **consigna de escritura** debe permitir que los niños reflexionen acerca de para qué se escribe, para quién (aunque esto no sea pertinente para todos los géneros), quién escribe (en el caso de las consignas de simulación de situaciones de comunicación, por ejemplo, en las cartas literarias), qué temas o aspectos es necesario incluir y de qué modo. Esto significa orientar a los chicos de manera "natural" hacia ciertas elecciones de contenidos, formas y recursos que resuelvan el problema retórico planteado. Por eso, es muy importante que pongamos especial cuidado en la forma en que se presentan las consignas de escritura: debemos plantearlas de manera tal que se pueda comprender con claridad lo que estamos solicitando; en este sentido, deben ser lo suficientemente abiertas como para que permitan resoluciones diferentes y, al mismo tiempo, lo suficientemente cerradas como para que todos puedan representarse qué se espera. Al contrario de lo que muchas veces se supone, es fundamental que las consignas de escritura presenten restricciones (relativas al tema, al destinatario, a la voz del enunciador, a los recursos que se incluyen, etc.); estas limitaciones permiten que los niños se representen con mayor claridad la tarea y el texto que van a escribir. Por lo demás, desde un punto de vista operativo, las consignas permiten que en el momento de socialización de los escritos se comenten los textos en función de estas restricciones iniciales, es decir, permiten que se pueda dialogar entre todos y analizar si el texto se acerca, se aleja, transgrede o resignifica lo solicitado.

Si queremos que los chicos avancen en su escritura, no basta con disponer de una interesante batería de consignas o con involucrarlos en proyectos de escritura más amplios (revistas escolares, carteleras, diarios de lector, correspondencia frecuente con niños de otras escuelas o con personas a quienes se

informa, solicita o consulta, etc.). También es importante **ir sistematizando logros y problemáticas** de distinto tipo. Para eso, una situación privilegiada es aquella en que, con la coordinación del docente, los niños revisan en el pizarrón fragmentos de textos escritos por ellos (o por otros niños que no pertenecen al grupo), con el fin de escribir nuevas versiones de un texto o de un fragmento de texto. Entre otras cosas, esta tarea supone conversar sobre aspectos referidos al vocabulario, a la puntuación, a la organización de las oraciones, a la adecuación del registro al género al que pertenece el texto, etc.; no debemos olvidar que todas estas son cuestiones específicas que suelen ponerse en juego a la hora de escribir y revisar.

Corregir o no es un tema de discusión que recorre el campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura, la pedagogía y la didáctica, no solo en el área sino también en otros espacios curriculares. La mirada pedagógica reconoce en el centro de ese debate problemas vinculados, entre otras cosas, con la construcción de la autoridad en el aula, la referencia de los adultos, la perspectiva de los sujetos, su construcción identitaria subjetiva o grupal, el reconocimiento o no de sus historias culturales; las huellas que vamos dejando a través de las marcas en los cuadernos no son ajenas a nuestra consideración de su subjetividad y a nuestra percepción respecto de la posibilidad de su aprendizaje, entre otros tópicos relevantes. La tarea del docente implica posicionarse ante estas cuestiones al mismo tiempo que tener en cuenta que los maestros también somos depositarios de demandas familiares, demandas que condensan expectativas heredadas o novedosas en relación con el lugar de la escuela. Aun cuando intentemos posicionarnos en un lugar equidistante, de una manera u otra, siempre tomamos alguna decisión sobre la manera en que debemos intervenir en los textos de los chicos. Para hablar de posiciones extremas, por momentos oscilamos entre no corregir, suponiendo que eso puede desalentarlos, y abarrotar sus textos con marcas que dan cuenta de nuestra presencia y de parámetros de valoración más o menos canónicos.

A nuestro juicio, es posible construir un enfoque de la **corrección** que nos corra de un planteamiento dilemático de la cuestión, para asumirla como un **medio para orientar la reescritura**. Por cierto, adoptar esta perspectiva constituye un verdadero desafío. Ahora bien, solicitar la reescritura de un texto no significa borrar las huellas de los procesos de construcción de los chicos; por el contrario, este tipo de "corrección" significa ponerlos en situación de reconocer la provisionalidad de cualquier texto, haciendo transparentes diversas formas posibles de resolución.

Para esto, el docente puede acordar con los niños algún código de corrección compartido, que dé pistas suficientemente claras para que ellos puedan resolver de forma autónoma los problemas señalados (por ejemplo, uso de mayúsculas, ortografía, signos de puntuación). Sin embargo, un código de

corrección compartido no alcanza para comunicar todas las sugerencias necesarias. De hecho, ciertas cuestiones no se pueden subsumir en ningún código: cuando les formulamos preguntas sobre algún dato que falta (por ejemplo, la causa por la que ese personaje estaba "justo ahí", la referencia de algún pronombre) o cuando sugerimos ampliaciones (incluir un parlamento en un diálogo o algunos adjetivos para calificar algún personaje, desarrollar más la resolución del conflicto para que la historia no termine abruptamente, etc.). En esos casos, es preferible que hagamos nuestros comentarios en forma oral o por escrito (por ejemplo, en forma de nota al pie, para no interrumpir el texto del niño y hacer más claras las sugerencias).

Como todos sabemos, cuando escribimos vamos haciendo distintas **versiones** antes de llegar al texto definitivo. Es muy interesante conservarlas y volver a ellas cada tanto, como hacen los escritores de oficio; y al releerlas sin duda reviviremos con cierto asombro las variaciones del proceso de escritura. Quizás ciertos papeles sueltos que abrochamos, un cuaderno provisorio o un anotador que actúa como soporte de nuestro bosquejo o "borrador" nos permiten guardar trozos de nuestras escrituras, de nuestras memorias de escritores. En este sentido, es interesante que esos borradores no se rompan una vez que se ha llegado a la versión final, sino que se conserven no solo para contrastar las versiones de los trabajos, sino para que cada tanto los niños y el docente puedan observar las idas y vueltas –progresos, marchas y contramarchas– en la escritura.

Al comienzo de este apartado nos referimos a las **formas de agrupamiento** posibles para la escritura (colectiva, grupal, individual). El docente de Segundo Ciclo puede proponer actividades de **escritura colectiva** con su coordinación cuando el propósito es que los chicos escriban dentro de un género discursivo que no se ha abordado previamente o bien cuando se pretende trabajar focalizando algún procedimiento particular (por ejemplo, comparación, inclusión de diálogos), o incluso cuando se propone la escritura sobre un tema de cierta complejidad. Todas estas situaciones nos brindan la oportunidad de ir modelando la tarea, haciendo preguntas y comentando las decisiones que se toman entre todos. Por ejemplo, si nunca antes han trabajado con la escritura de cartas formales, al escribir entre todos podemos ir señalando que estos textos requieren una forma particular de referirse al destinatario y al remitente; que tienen un formato específico y unas frases convencionales, mientras vamos eligiendo el orden que damos a las ideas, las palabras, la puntuación. Al proponer una actividad de escritura colectiva, es conveniente que primero se promueva un diálogo entre todos, pues las ideas sobre lo que queremos escribir a menudo surgen en el marco de una conversación. Por lo demás, este pensar "colectivo" constituye una suerte de "borrador oral" del que podemos ir tomando notas en los cuadernos, en las carpetas o en el pizarrón, de modo que en el momento de la redacción podamos volver a ellas.

Ahora bien, en estas situaciones de escritura colectiva, la palabra del docente tiene un lugar especial, específico. Podemos ir verbalizando los hallazgos (un giro inesperado en una historia, un nombre musical para el personaje de un cuento, una réplica desopilante en un diálogo, una palabra lo suficientemente formal para una carta que requiere ese tipo de registro, etc.) y también preguntar y repreguntar para que ese borrador se vaya enriqueciendo con los aportes de todos.

En cuanto a la **escritura en pequeños grupos**[3], la riqueza de esta modalidad radica en que los chicos necesitan ponerse de acuerdo sobre lo que van a escribir y sobre cómo hacerlo. Esto genera conversaciones muy interesantes en torno al tema elegido, la coherencia del texto, el estilo y también en relación con el vocabulario, la ortografía y la puntuación. Se trata de momentos productivos, en los que los chicos necesitan releer permanentemente en voz alta para "no perder el hilo", para acordar el texto y para ir revisando a medida que escriben. En estos casos, el docente es la persona a quien espontáneamente consultan cuando tienen dudas. En ciertas ocasiones, los docentes observamos que esta modalidad de trabajo puede generar que uno de los niños tome la voz cantante del grupo y que otros se desvinculen de la tarea. Esto puede ocurrir en cualquier trabajo grupal: rápidamente hay alguien que toma la lapicera y asume el lugar de coordinador. En principio, esto no quiere decir que los otros chicos no estén participando y aprendiendo. Sin embargo, para lograr la implicación de todos los miembros de un grupo de escritura es preferible optar por parejas o tríos, de manera que todos sean protagonistas, que todos puedan aportar algo a la tarea y que la voz de ningún chico se pierda en "la muchedumbre"; esta suele ser una estrategia que nos ayuda a resolver esa centración en uno o en pocos. Otro camino sería adjudicar diferentes tareas a cada uno de los miembros del grupo. Por ejemplo, cada vez que proponemos una consigna, podemos pedir que uno de los niños que escriba todas las sugerencias de sus compañeros. Esto requiere que ese chico lea en voz alta aquello que escribe a medida que los otros le dictan, siempre recordando que es conveniente un primer momento de discusión grupal para lograr acuerdos generales. Para otras tareas de escritura, el docente puede pedirles que roten los roles que han asumido en situaciones de escritura grupal anteriores.

Por otra parte, el trabajo en grupos pequeños también permite la socialización de los textos, dado que reduce el número de textos para leer y para comentar. Aquí nuestro desafío es alentar la participación, ayudarlos a interpretar, repreguntar,

[3] En el caso de los plurigrados, la escritura en pequeños grupos es una forma interesante de que los niños más pequeños puedan implicarse en situaciones de escritura con sus compañeros de años superiores.

sugerir y, frente a los comentarios de los chicos que escuchan la lectura de los textos producidos, organizar la puesta en común, "suavizar" los comentarios excesivamente categóricos, reestructurar, destacar alguna zona del texto en función de los distintos aportes. Por lo demás, esta puede ser una buena oportunidad para que el señalamiento del error no sea el único propósito de la socialización de los textos ni el único lugar que ocupe el docente.

En cuanto a la **escritura individual**, sabemos que para los chicos la posibilidad de contar sus propias historias o de expresar sus puntos de vista en situaciones de escritura personal constituye un verdadero desafío, que supone que cada uno "luche por encontrar su voz propia"; y esa es, sin duda, una cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad. Como sabemos, esa voz propia siempre incluye ecos de las voces de otros: la familia, los pares, los medios de comunicación, las lecturas que los han atrapado, etc. La escritura individual no supone una clase silenciosa y un orden imperturbable: cuando los chicos escriben, juegan con el lenguaje, aprenden y reflexionan. Lo habitual es, entonces, el murmullo de ese releer en voz baja para sí mismos cuando quieren regodearse con sus propias palabras o controlar lo que escribieron. También se escuchan las voces de los que le preguntan al compañero o al maestro alguna expresión o palabra que "tienen en la punta de la lengua", o de quienes consultan alguna duda ortográfica. Son frecuentes y bienvenidos los movimientos de aquellos que van a consultar los diccionarios o a mirar o leer algún libro de la biblioteca del aula para buscar algún dato o para "inspirarse" tomando de contrabando ideas o frases de algún texto, o quienes se acercan a los carteles donde figuran ayudas para escribir[4]. Esto es lo que hace cualquiera que escribe, cuando consulta libros de ficción, enciclopedias, prensa y diccionarios, y también cuando da a leer sus escritos a otros para que se los comenten.

En cuanto a la literatura

La literatura brinda un espacio protegido para vivir alternativas frente a los límites de la propia vida; incita a la reflexión acerca de la propia experiencia; amplía la mirada y la comprensión de los otros y de otras culturas al sumergirnos en otras maneras de sentir, de pensar, de decir; expande las posibilidades sobre las formas de ver y de contar la realidad; permite, más que otros discursos,

[4] Véanse los ejes "Lectura y escritura" y "Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos" de 4°, 5° y 6° años/grados.

detenerse en el espesor de las palabras; nos sumerge en paisajes y tiempos a los que no accederemos por experiencia directa; nos convoca como miembros de una tradición cultural.

La literatura es un discurso, una práctica cultural milenaria que mira la realidad y la afronta sin obviedad. La literatura como escritura es el lugar donde los hombres reflexionan profundamente sobre los orígenes y misterios de la vida y del mundo en clave de ficción, de simbolización, vale decir de desplazamiento. Y esas formas especiales de trabajar el lenguaje requieren una forma de leer en la cual el lector se compromete integralmente. La literatura pide un lector que se emocione, que reflexione, que suelte su imaginación para la construcción de mundos posibles, que se detenga a interrogar y disfrutar las palabras.

Desde la modernidad, la familia ha sido una de las primeras instituciones en configurar las prácticas vinculadas con la literatura. Al respecto, Yolanda Reyes, escritora y mediadora cultural colombiana, ha dicho que la familia es como un "nido de lectura"[5]. Ella es la encargada de poner en contacto a los niños con el mundo simbólico de la literatura, desde las nanas, corros y retahílas hasta los cuentos narrados antes de dormir o a la luz de las fogatas. Es en un espacio íntimo, próximo, y rodeados de afecto y contención, donde niños y niñas descubren que existen juegos de lenguaje e historias que se apartan de la "premura del día". Y, en ocasiones, también en el hogar cuentan con la posibilidad de recluirse, a solas, con un libro.

La segunda institución social encargada de formar lectores es la escuela, que desde las salas de Jardín y el Primer Ciclo ofrece oportunidades para la escucha y la lectura de narraciones y poemas, así como para la participación en situaciones con juegos de lenguaje. En Segundo Ciclo se trata, entonces, de **profundizar la formación de los niños como lectores de literatura**.

Una escuela que se propone esta formación ofrece continuas oportunidades para que lean **gran cantidad de textos literarios**. El número de obras leídas es fundamental, porque permite construir un horizonte de expectativas contra el cual se proyecta cada nueva lectura. Algunos ejemplos: al leer "había una vez" en el comienzo de un relato, el lector que haya leído numerosos relatos maravillosos reconocerá de inmediato que se le propone un pacto de lectura específico; solo es posible advertir los desvíos que propone la parodia, y por lo tanto leer desde esa clave, si se han leído textos no paródicos del mismo género; las palabras "pirata" o "bucanero" despiertan resonancias solo cuando el lector se ha "embarcado" en varios viajes de las novelas de aventuras.

[5] Véase Reyes, Y. (2001), "La bebeteca. Un nido para la formación de primeros lectores", en: *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*, N° 16, pág. 4. En algunos de sus textos, la autora hace referencia a la noción de "nido de lectura" o "nido para la lectura".

La modalidad de lectura extensiva de literatura incluye lecturas seleccionadas por el docente y de libre elección. Las primeras suponen un maestro que, conocedor de la literatura y de su grupo, selecciona aquellos textos que considera fundamentales, por iniciadores, para que los chicos amplíen ese horizonte de expectativas ya mencionado. Además, como no todos tenemos los mismos intereses, es conveniente que el maestro promueva las elecciones personales. A tal efecto, puede propiciar instancias en las que los niños se pongan en contacto con el acervo de la biblioteca de la escuela o de las bibliotecas de la zona. Solo si les facilitamos el libre acceso a muchos y variados libros, los niños podrán realizar verdaderas elecciones; en caso contrario, muchos verán reducidas sus posibilidades de conocer títulos que no se encuentran a su disposición. Ahora bien, el maestro, en tanto mediador, no es un mero espectador de esas elecciones, sino alguien que orienta, sugiere, relata partes de la historia de una novela, cuenta anécdotas sobre el autor, lee las primeras líneas de un libro para sus alumnos, comenta sus lecturas, propicia momentos de conversación acerca de lo que cada uno está leyendo; en otras palabras, brinda pistas para que cada uno encuentre qué leer.

Para que la escuela se convierta en una comunidad de lectura, no alcanza con que todos lean de manera aislada. Tanto en el aula como en la biblioteca, es importante que el maestro o la maestra abra el espacio de lectura de literatura para un abordaje específico de textos seleccionados de manera meditada, en una forma de trabajo que pone el foco en la construcción de sentido de los textos.

La lectura en el aula supone una cuidadosa **selección**: en el siempre escaso tiempo escolar, solo vale la pena detenerse en **textos que sean potentes** por su calidad literaria y por las resistencias que oponen a la lectura. No todos los libros para niños tienen estas características. De hecho, se encuentran en el mercado editorial abundantes ejemplos de materiales que recurren a estereotipos en las imágenes y en las historias, y que no tienen una ambición estética. En consecuencia, hallar un libro para niños que valga la pena supone descartar muchos en el camino. En esa selección, el docente pone en juego tanto su conocimiento sobre títulos, autores y editoriales como sus saberes acerca de la literatura, que le permiten juzgar de manera consciente los méritos de unas obras por sobre otras.

En este sentido, la lectura colectiva de un texto literario es verdaderamente interesante solo cuando ese texto provoca cierta **resistencia**, es decir, cuando es un poco más difícil que lo que los chicos pueden leer solos. En otras palabras, los textos a explorar en clase son aquellos que incitan a conversar porque no todo ha quedado claro.

¿Qué tipo de trabajo en el aula focaliza la construcción del sentido de los textos? Básicamente, la **conversación sobre lo que se lee**, en la medida en que los intercambios permiten ampliar lo que cada uno piensa al escuchar lo que comentan los compañeros. Y en estas conversaciones el maestro es quien va

abriendo posibilidades para que los chicos expresen lo que piensan y lo justifiquen "texto en mano". Al mismo tiempo, el docente ayuda a que los chicos vayan haciendo preguntas y comentarios cada vez más complejos, es decir, los ayuda a que las búsquedas de sentido vayan más allá de lo que cada uno pueda pensar solo y a que lo expresen de manera más fundada. Como señala Teresa Colomer, "compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo" (Colomer, 2005: 199).

En esas conversaciones, detenerse en el significado de las palabras o expresiones, en los recursos propios del lenguaje poético, en la voz del narrador, en el género literario o en tantos otros aspectos propios de la comprensión y análisis de textos y es pertinente en el marco de la búsqueda de sentido del texto y de la experiencia de leerlo. La búsqueda de metáforas o la reflexión acerca de las partes de las narraciones no pueden ser, entonces, el punto de partida; estos conceptos solo cobran sentido en situaciones de conversación, en las que estas y otras nociones teóricas permiten echar luz sobre lo que se está leyendo. Y todo lo que se diga en esos diálogos constituirá un vocabulario compartido, que puede serles útil en el futuro, para otras conversaciones sobre otros textos.

Por otra parte, promover la **escritura** de los niños a partir de textos literarios también permite que se acerquen al sentido de esos textos y a sus modos de construcción. De hecho, escribir provoca habitualmente una mayor lucidez lectora. Como sabemos, la escritura es una herramienta intelectual que propicia el desarrollo del pensamiento, pues promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. En este sentido, las consignas de escritura inspiradas en textos literarios leídos permiten que los chicos se tomen un tiempo para reflexionar acerca de lo que ese texto les hace imaginar y pensar. Cuando hablamos de escritura a partir de textos literarios no nos referimos a que los chicos respondan a preguntas. Muy por el contrario, hablamos de tareas de escritura de textos completos. En el caso de los textos ficcionales, se trata de desplegar algún aspecto que se presenta en los textos leídos o por leer "jugando su mismo juego"; por ejemplo, combinar nombres de animales para crear animales inexistentes, desnaturalizar metáforas muertas, incluir determinados personajes o motivos, implicarse en algún género particular.

Así como la lectura de literatura "ofrece un espacio de ensayo para la vida", la propuesta de que los chicos escriban textos ficcionales corre en el mismo sentido. Como señala G. Rodari en el prólogo de su ampliamente citada *Gramática de la fantasía*:

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. "El uso total de la palabra para todos" me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari, en: Gramática de la fantasía, *Buenos Aires, Colihue, 1997 (fragmento).*

Urdir historias que permitan poner en jaque a la imaginación, desembarazarse de las reglas habituales del mundo y del lenguaje, preguntarse sobre las causas, ponerse en el lugar de un narrador y contar la historia desde su perspectiva, entre otras posibilidades, son exploraciones que solo pueden darse en el marco de la escritura de textos literarios. Por eso, a lo largo del Segundo Ciclo, se deben ofrecer frecuentes instancias de escritura de textos narrativos ficcionales y también de textos de invención.

En cuanto a la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

Los chicos reflexionan sobre el lenguaje en situaciones específicas en las que el foco de atención está puesto en la lengua o en los textos. Para que esas situaciones sean productivas, es indispensable que los maestros y las maestras trabajen a partir de la **intuición** lingüística de los chicos, pues constituye una forma de conocimiento que procede de su carácter de hablantes nativos de una lengua y de su contacto con textos diversos. Por ejemplo, intuitivamente los chicos saben que el verbo de una oración concuerda en número y persona con la construcción que funciona como sujeto, aunque no manejen los términos "sujeto", "construcción", "concordancia", "persona", "número", "verbo". También saben que en las narraciones hay una situación inicial, una ruptura del equilibrio y una serie de acciones que tienden a reestablecerlo, aunque no utilicen esta terminología. En otras palabras, los niños tienen un conocimiento de tipo intuitivo, un conocimiento de uso, sobre su lengua y sobre los textos (orales y escritos) con los que se hayan enfrentado, aun cuando desconozcan términos técnicos que los especialistas acuñaron para hacer referencia al lenguaje y a los textos.

En este sentido, desarrollar la posibilidad de **reflexionar sobre el lenguaje** quiere decir pensar sobre los sonidos (conciencia fonológica), las palabras (conciencia léxica), las estructuras de las palabras y las de las oraciones (conciencia morfológica y sintáctica), la ortografía (conciencia ortográfica), el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual).

Este conjunto de posibilidades conforma el **conocimiento metalingüístico**, que es la habilidad de prestar atención al lenguaje y de convertirlo en objeto de análisis.

En el Primer Ciclo, la reflexión acerca de la gramática de la lengua y de los textos no implica necesariamente la incorporación de términos especializados, sino la actividad de pensar sobre el lenguaje y los textos. Ahora bien, esa **terminología** comienza a ser necesaria en Segundo Ciclo, ya que es conveniente que paulatinamente los niños empiecen a hablar sobre la lengua y los textos utilizando un vocabulario compartido y con cierto grado de precisión. Por esa razón, es recomendable que el maestro no solo defina y dé ejemplos de los términos introducidos, sino que además los utilice una y otra vez en distintas situaciones y con distintos propósitos. De este modo, si se ha estado trabajando con la noción de "verbo" en una clase destinada a la gramática, es pertinente que el docente incorpore el término "verbo" en situaciones de lectura y escritura; por ejemplo, durante la lectura de un texto sobre la evaporación del agua, puede preguntar: *"Acá dice que 'el agua se evaporó': ¿alguien sabe qué quiere decir el* verbo *'evaporar'?"*.

Al mismo tiempo, en Segundo Ciclo es importante que los niños vayan comprendiendo que los conceptos gramaticales conforman un **sistema**, lo cual supone relaciones de distinto tipo. Esto implica que no es posible trabajar de manera aislada los conceptos, sino que es necesario ir tejiendo una red conceptual. Por ejemplo, cuando se aborda el tema de las clases de palabras, es conveniente que el maestro no organice primero una unidad de trabajo sobre el sustantivo, luego otra sobre el adjetivo, y otra sobre el verbo, sino que parta de la multiplicidad de las palabras para ir viendo cómo estas se pueden agrupar, y luego abordar sus particularidades.

Por otra parte, con respecto a la **normativa** (por ejemplo, la ortográfica), dado que por lo general se trata de convenciones que en la mayoría de los casos son arbitrarias, para aprenderlas los chicos necesitan variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad, en las que puedan prestarle atención, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Segundo Ciclo retoman los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Primer Ciclo y parten del supuesto de que los niños han vivido una trayectoria escolar rica en experiencias alfabetizadoras, como las propuestas en los *Cuadernos para el aula. Lengua 1, 2 y 3*. En función del diagnóstico que los docentes de Segundo Ciclo hagan respecto de los aprendizajes logrados por su grupo de alumnos, se recomienda revisar los Cuadernillos de Primer Ciclo, dado que allí pueden encontrar un desarrollo más extenso de lo que para nosotros constituye una experiencia alfabetizadora integral y, al mismo tiempo, propuestas para diseñar secuencias didácticas que permitan retomar aspectos de la alfabetización inicial en diversas situaciones.

nap

La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo un vocabulario acorde con el contenido tratado y recuperando, al finalizar, el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del docente, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).

La escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la descripción, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a características básicas de aquello que se describe. En las instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de juego, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y, con ayuda del docente, recuperar la información relevante.

La escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con ayuda del docente, el tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones incluidos; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.

La producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales que presenten el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas; que incluyan diálogos y descripciones de lugares, objetos y personas; y descripciones de personas, personajes, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.

La producción, con la ayuda del docente, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de textos y/o de otras fuentes de información, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información, con inclusión de vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición.